التواصل مع النص
إشكالات الفهم والقراءة الفعالة

بشير إبرير
جامعة عنابة

الملخص

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية أساسيّة وهي:

كيف نتواصل مع النص؟ وتحاول الإجابة عن الإشكالية المطروحة بطرح أسئلة جزئيّة هي الآتية:

ماهو التواصل؟ وماهي مراحله وأنواعه وأهميته في العمليّة التعليميّة؟ وما هي القراءة؟ وماهو الفهم؟ وما علاقة كل هذه المفاهيم بعضها ببعض؟ ثم ما هي أهم الإجراءات المنهجيّة والتربويّة للقراءة الفعّالة المحققة للفهم؟ وما هي استراتيجيّات تطويرها؟ ولهذا فإن الهدف الذي تطمح هذه الدراسة إلى تحقيقه، هو أنها تحاول تحسّس بعض ما تعانيه منظومتنا التعليميّة في مسألة مهمة كهذه، والعمل على لفت النظر إلى موضوع نراه من موضوعات الساعة يحتاج البحث والدراسة الجادة في عصر يعرف تقدما علميّا وتطورا معرفيّا معقدّا وعميقا ومكثفا يتجاوز تحصيل المعلومة وترديدها إلى اكتساب منهجيات فهمها وتحليلها وتوظيفها بحسب ما تقتضي الضرورات والأوضاع.

الكلمات المفاتيح

تواصل – نص – قراءة – قراءة فعالة – فهم.

Résumé

La présente étude pose la problématique suivante: Comment communiquer avec le texte ? Pour y répondre, les questions suivantes sont posées:
Qu'est-ce que la communication ? Quelles sont ses types, ses étapes et son importance dans le processus d'enseignement ? Qu'est-ce que la lec-ture ? Qu'est-ce que la compréhension ? Quel est le rapport qui existe entre ces concepts ? Quelles sont les procédures méthodologiques et péda-gogique les plus importantes pour réaliser une lecture efficace assurant une meilleure compréhension ? Et quelles sont les stratégies à adopter pour son développement ?

Cette étude vise à détecter les défaillances du système éducatif en la matière ainsi qu'à attirer l'attention sur ce sujet que nous jugeons d'actualité et qui mérite une recherche et une étude sérieuses à une époque qui connaît un progrès scientifique, un développement cognitif compliqué, profond et énorme dépassant l'obtention et l'assimilation de l'information vers l'acquisition des méthodes necessaires à sa compréhension, son analyse et son utilisation en fonction des besoins et des situations.

Mots clés

Communication - texte - lecture - lecture efficace – compréhension de l'écrit.

Abstract

This study is about the issue of how to communicate with the text ? To deal with this subject, the author develops the following sub-questions:
What is communication ? What are its types, steps and its importance in the teaching process ? What is reading ? What is reading comprehension? What links these concepts to each other? What are the most important methodological and educational procedures to achieve an effective reading ensuring a better understanding ? And finally, What are the strategies to adopt for its development ?

This study aims at detecting the weaknesses of the educational system as far as this matter is concerned, as well as attracting attention to this issue that we judge of current interest and which deserves serious research and study at this time of scientific progress and complicated, deep and tremendous cognitive development which goes beyond obtaining and assimiling the information to the acquisition of the necessary methods for its comprehension, analysis and exploitation according to the needs and situations.

Keywords

Communication - text - reading - effective reading - reading comprehension.

1. مقدمـــة

إن ما تحتويه هذه الدراسة إنْ هو إلا محاولة بسيطة تحتاج إلى كثير من الجرح والتعديل؛ لأن ميدان التواصل واسع ومحطاته متعددة متشابكة؛ ولأن النص يكون إشكالية كبيرة معقدة في تعليمه وقراءته وفهمه والتواصل معه.

ولهذا تطرح الأسئلة الآتية: ما هو التواصل ومراحله وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية؟ وما هو النص؟ وما هي القراءة؟ وما هو الفهم؟ وما علاقة كل هذه المفاهيم بعضها ببعض؟ ثم ما هي أهم الإجراءات المنهجية والبيداغوجية للقراءة الفعالة المحققة للفهم؟ وما هي إجراءات تطويرها؟ على هذه الأسئلة يتأسس الموضوع ونحاول فيه الإجابة عنها بقدر الإمكان بغية تحسس بعض ما تعانيه حـياتنا التعليمية من عناء وتعب في مسألة مهمة كهذه، ومن أجل لفت النظر إلى موضوع نراه يحتاج إلى التدبر والدرس في عصر نراه يشهد عملقة تكنولوجية معقدة وتطورا معرفيا عميقا ومكثفا لا مكان فيه لمن لا معرفة له. ثم إننا لسنا في حاجة إلى تحصيل المعلومات فحسب، وإنما نحن في أمس الحاجة إلى اكتساب منهجيات تحصيلها وتحليلها وتمثيلها واستثمارها في كل ما تقتضيه الحياة .

2. مفهوم التواصل وأهميته البيداغوجية (التربوية)

يعد التواصل عنصرا بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر الإنسان يشرع في تواصله مع الآخرين ابتداء من صرخة الميلاد ويظل كذلك إلى مماته. وقد يستمر في تواصله معهم بشكل غير مباشر إذا ترك آثارا فنية أو فكرية بعده.

إن التواصل فعل حضاري لا بد منه في حياة الأمم والمجتمعات وإذا ما تعرضت الأمة إلى هزة اجتماعية أو سياسية أو فكرية أو اقتصادية فإن مرد ذلك –في نظري– إلى خلل في التواصل الحاصل بين أفرادها وجماعاتها وهيئاتها ومؤسساتها. كما أن التعريفات التي وضعت للتواصل كثيرة ومتعددة بكثرة وتعدد النظريات والمراحل المختلفة التي كان التواصل محور اهتمامها، ولهذا يصعب اختيار التعريف الدقيق الذي يمكن أن يحيط بالتواصل في مختلف ميادينه ومظاهره.

يقابل المصطلح العربي "**تواصل**"[1] المصطلح الأجنبي **(COMMUNICATION)** وهو بمعناه العادي كلام شفوي، أو مكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين يتضمن معارف اكتسبها شخصيا وهو أيضا يتبادل المعلومات التي تعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها والتكلم بها بناء على الاستناد إلى وضع لغوي محدد[2].

نستشف من هذا التعريف لـــ: **(R. Lafon)** أن التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة بين متخاطبين ولكي يتحقق هذا التبـــادل لا بد أن يتوفر شرط أساسي

---

[1] يقابل المصطلح الأجنبي (communication) عدة كلمات بالعربية مـــنها: التبليـــغ والإبـــلاغ والتوصـــيل والإيـــصال والتواصل. وأرى كلمة " تواصل " أكثر دقة؛ لأنها تعني كلا من المتكلم والمخاطب والتفاعل الحاصل بينهما وبخاصة في هذا الموضوع.

[2] R .LAFON, Vocabulaire de psycho –pédagogie, pp.201-203.

وهو أن ينطلق المتخاطبان من **وضع لغوي** (CODE)[3] واحد في الإرسال والاستعمال والاستقبال أوفي التكلم والاستعمال.

يمكن أن نعد تعريف الباحث الأمريكي **شارل كولي** (Charles Cooly) من بين أهم التعريفات التي اتفق عليها كثير من الدارسين وعدوه أقرب إلى ميادين التربية والتعليم ويتمثل في كون التواصل هو" الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور إنه يشمل كل الرموز الذهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا تقاسيم الوجه وتعابير وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغرافات والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من اكتشافات في الزمان والمكان."[4]

نستنتج من ذا التعريف أن التواصل يعد جوهر الحياة الإنسانية فهو يأخذ في اعتباره كل عوامل الذهن وكل الرموز كالإيماءة والإشارة وغير ذلك من وسائل التواصل اللغوية وغير اللغوية[5].

إن التواصل نظام ينطلق فيه المتكلم من الوضع نفسه لبناء الخطاب وفك رموزه وإرساله واستقباله، ومن ثمة فهمه في مختلف ظروفه وأحواله. كما أن نوعية الوسيلة المستعملة فيه هي التي تحدد نوعيته إذا كان لغويا أم غير لغوي[6].

وتعد اللغة الوسيلة الأساسية في عملية التواصل، تساعد مستعمليها على ربط علاقاتهم وتضمن الفهم المتبادل بينهم، ثم تتنوع – بعد ذلك – الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتم فيها ونوعية العلاقات بين المتخاطبين بناء على الوضع والنظام اللغوي الذي ينطلقان منه ونوعية الأخبار والخطابات التي يتبادلانها، فبعضها لغوي وبعضها غير لغوي، إذ يمكن أن تتدخل فيه عوامل نفسية واجتماعية وفيزيولوجية وقد تحيل إلى أصول معرفية محددة.

ولعل الصورة التعليمية أفضل مثالا على العملية التواصلية، يظهر ذلك واضحا، جليا في عناصرها: معلم يبلغ مادة تعليمية بما تحتوي من معلومات علمية أو فنية إلى المتعلم؛ فهي نفسها عناصر التواصل: متكلم ومخاطب يتبادلان خطابا ما حسب ما يقتضي المقام الذي يوجدان فيه

---

[3] تقابل المصطلح الأجنبي (Code) عدة كلمات بالعربية منها: المواضعة والوضع والاتفاق والشفرة ونظام الرموز، وأرى أن مصطلح (الوضع) أكثر دقة؛ لأن اللغة وضع واستعمال، إذ الاستعمال هو استثمار للوضع الذي لا يعني اللغة وحدها وإنما يعني أيضا الثقافة والمجتمع باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية تعبر عن المجتمع في محتوياته ووقائعه وممارسته الثقافية والاقتصادية والإعلامية والسياسية ...الخ.

[4] محمد أضرضور، "المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 11، 1990، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الربـاط، ص73.

[5] للمزيد من التفاصيل يمكن العودة إلى: بشير ابرير، "مفهوم التبليغ وبعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي"، مجلة التراث العربي، دمشق، عدد 1990، سنة 2004.

[6] انظر، بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة، مخطوطة، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، سنة 2000، المقدمة، الصفحة الأولى.

والوضع الذي ينطلقان منه[7]. وتظهر هذه العلاقة على أكثر من مستوى، من هنا يكتسب التواصل أهمية في العملية التربوية، فالمعلم الذي يشتغل بالنص ويعمل على تبليغه للمتعلمين عليه أن يبحث في تحليله ومعرفة مختلف المعاني التي تؤديها العلامات والإشارات والرموز في النص وعلاقة بعضها ببعض سواء أكانت لغوية أم غير لغوية.

1.2. أنواع التواصل

يمكن أن نقسم التواصل إلى تواصل لغوي وتواصل غير لغوي:

1.2.2. التواصل اللغوي

ويمكن تقسيمه هو أيضا إلى: التواصل اللفظي أو التواصل الشفوي والتواصل الكتابي. **أما التواصل اللفظي (الشفوي)**، فيمثل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي بلا صنعة ولا تكلف، وبذلك فهو الأساس الأول في عملية التخاطب؛ فهو الأصل والمحرك الرئيسي لها؛ لأن "اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها ومن ثم كان المسموع هوالأول الذي يستقي منه الإنسان مقاييس اللغة والمادة الإفرادية..."[8].

كما أن المشافهة ممارسة دائمة حية للمتكلمين في الإبانة والإفصاح عن أغراضهم المختلفة. وقد أوضح علماؤنا العرب القدامى مدى أهمية السماع والمشافهة والأسباب والظواهر المتعلقة بهما، بوصف اللغة مسموعة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة مقروءة، وهو عامل أساسي يجب مراعاته في دراسة اللغة؛ لأن له تأثيره في الخطابات المنتجة. إن المنطوق بالإضافة إلى كونه عفويا تلقائيا، يستعمل إشارات وإيماءات لا يمكن استعمالها في التواصل المكتوب؛ بل هو دائما يفترض وجود الآخر/المرسل إليه الذي يتلقى الخطاب؛"إن لغة المشافهة في جميع الأماكن وجميع العصور هي أكثر اختزالا وأوسع تصرفا من لغة التحرير وأكثر اقتصادا منها وذلك لكثرة استعمالها ووجود القرائن الحالية في جميع أحوال الخطاب فيميل المتكلم حينئذ إلى التحقيق ما دام المخاطب قادرا على إدراك غرضه"[9].

ومن هنا تكون اللغة استثمارا في التعبير عن النشاطات المختلفة للحياة اليومية، وحيوية اللغة تبرز في استعمالاتها في التواصل اليومي، ويجب ألا تنحصر في الاستعمالات الرسمية فقط؛ لأن ذلك يبعدها عن الواقع المعيش ويجعلها عاجزة عن التعبير عن كثير من المفاهيم في الحياة اليومية[10].

---

[7] بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، ص1.

[8] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، عدد 4، سنة 1974، جامعة الجزائر، ص29.

[9] عبد الرحمن الحاج صالح، "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج66، 1990، ص20.

[10] عبد الرحمن الحاج صالح، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "، ص29.

توفر المشافهة لنا عنصرا مهما جدا في عملية التخاطب، وهو تمكيننا من مشاهدة الحال التي تصحب الخطاب، كما يمارسه المتكلم وهو ما لا نجده في الخطاب المكتوب. ولهذا فإننا **في التواصل التعليمي** نعطي:

"الأسبقية للمشافهة على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير، وعلى هذا فإنه لا بد من أن يبدأ المعلم بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وأن يميز تلاميذه بهذه المشافهة المتكررة بالسماع، وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك"[11].

وأما **التواصل الكتابي**[12]، فيمثل الجانب المكتوب من اللغة، إذ تعد الكتابة حسب **روبير اسكاربيت (R. Escarpit)** التقاء للغة المنطوقة باللغة المكتوبة، التقاء الصوت بالخط[13] واستعمال نظام الكتابة يستلزم الانتقال من القناة السمعية إلى القناة البصرية؛ أي الانتقال من الاستماع إلى المشافهة إلى القراءة، وتعد الكتابة في التواصل التعليمي هي المهارة الرابعة بعد الاستماع والحديث والقراءة؛ فنقول مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي في مقابل التعبير الشفوي، وهي وسيلة من وسائل التواصل الإنساني بفضلها يتم التعرف على أفكار الآخرين والتعبير عما لدى الفرد من معان ومفاهيم وأحاسيس ومشاعر، وكثيرا ما يؤثر الخطأ الكتابي في تغيير المعنى فيصبح غير واضح عند القارئ، لذلك فان الكتابة الصحيحة مهارة بالغة الأهمية في العملية التعليمية وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار.

2.2.2. التواصل غير اللغوي

نتكلم في هذا النوع من التواصل عن **العلامة** (Le signe) و**الإشارة** (L'indice) و**الرمز** (Le Symbole) و**المؤشر** (Le Signal) و**الأيقون** (L'icône) ونشير من خلال هذا إلى تفاصيل أخرى.

1.2.2.2. العلامة

تتكون العلامة من صورة حسية يتم إدراكها بحاسة من الحواس الخمس: السمع أو اللمس أو البصر أو الشم أو الذوق، وتتأسس هذه الصورة على ما يتواضع عليه متخاطبان اثنان أو مجموعة من المتخاطبين[14] فبارتباط الشكل الحسي مع ما يتواضع عليه المتخاطبون تفصح العلامة عن مكنونها وتبوح بمعانيها ودلالاتها ويتحقق الاتفاق على الوضع مع كل قناة يمكن استعمالها في إيجاد لغة ما. فيكون الشم واللمس والبصر والسمع قنوات للتخاطب العلامي، ويوجد تخاطب علامي آخر، إذا حصل اتفاق متخاطبين على معنى من المعاني بقصد التفاهم بينهما، كأن يضع أحدهما عطرا معينا على أثوابه أو منديلا أحمر يطل من جيبه، أو كالمصافحة بالشدّ على اليد

---

[11] عبد الرحمن الحاج صالح، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "، ص65- 66.

[12] يوجد كثير من الأنظمة المكتوبة التي توظف خارجا عن كل مرجعية لسانية، مثلا: نوتات الموسيقى.

[13] R. Escarpite; L'écrit et la communication. p.17

[14] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986، ص32 ومابعدها.

يطول أمده أو يقصر، أو التربيت على الكتف أو دق الجرس في المدرسة، أو إطلاق صفارات الإنذار أو رفع الأعلام على الشواطئ أثناء المصيف[15].

إن العلامة معطى نفسي واجتماعي وثقافي حضاري، أصله الوضع والعرف والاصطلاح يمكننا من خلالها، معرفة العلاقة بين سعة أي نظام تواصلي وطبيعة مكوناته الدلالية. فهناك تناسب بين "اعتباطية أي نظام علامي وسعة إبلاغه، وهو ما يفضي بنا إلى القول بأن مقبولية العلاقة بين الدال والمدلول في كل نظام تواصلي على أساس الاقتران الطبيعي أو الاقتران المنطقي تتناسب عكسيا مع طاقة ذلك النظام المعتمد في الإبلاغ، فيكون معيار الاعتباط الذي هو مرآة العرفية هو النموذج الأوفى للجهاز الابلاغي"[16].

نستشف من هذا أن الجانب الاعتباطي الذي تتضمنه العلامة هو الذي يبين لنا سعة القدرة على التبليغ، وعلى هذا فان المرسل إليه لا بد أن يكون على دراية بنظامها لكي يستطيع تفكيكها وفهمها ومعرفة مختلف وظائفها وأغراضها.

2.2.2.2. الإشارة

هي وسيلة لنقل المعنى من ميدان التخاطب باللغة إلى ميدان التخاطب الصامت بالإشارة أو الإيماء؛ فيمكن أن تترجم الإيماءات وحركات اليدين فكرة أو كلمة أو مفهوما أو حالة نفسية أو روحية مرة، وتترجم مجموعة أكثر تعقيدا من الأفكار مرة أخرى[17]. كما يمكن للإنسان أن يعبر بعينه عن كثير من المعاني، فللعين لغة عالية، ولذلك شكلت مصدرا إلهاميا كبيرا ومرجعية جمالية وفنية مهمة للأدباء والفنانين في القديم وفي الحديث ولا يتعلق الأمر باليدين والعينين فقط، بل الجسد البشري كله له القدرة على رسم كثير من التعابير بمختلف أعضائه فمثلا عندما تهز الرأس من الأمام إلى الخلف، فإن ذلك دلالة على القبول؛ أي نعم[18].

ونسجل بأنه يوجد للإشارة أبعاد دلالية وتركيبية ووظيفية، فالعلاقة بين المجموعة الاجتماعية والإشارة هي علاقة دلالية، والعلاقة بين الإشارة والإشارات الأخرى هي علاقة تركيبية والعلاقة بين الإشارة ومستعمليها علاقة وظيفية[19]. كما أن الإشارة أنواع منها :

- الإشارة التعويضية: ومهمتها تعويض الكلام والحلول ومحله.
- الإشارة التوضيحية: كتوضيح الكلام وتدعيمه وشرحه.
- الإشارة التنظيمية: وتستعمل في تنظيم التواصل بين المتخاطبين.
- الإشارة التعبيرية: تستعمل للتبليغ غير اللغوي مثل تعابير الوجه.

---

[15] محمد عبد الحميد أبو العزم، المسلك اللغوي ومهاراته، الجزء1، القاهرة 1953، وصلاح فضل النظرية البنائية في النقد الأدبي، ط3، 1987، ص463 وما بعدها.

[16] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص74.

[17] R. Lafon, Vocabulaire psychopédagogique, pp.202-203.

[18] محمد عبد العزيز الحبابي، تأملات في اللغو واللغة، ص44.

[19] بيير غيرو، علم الإشارة والسيميولوجيا، ص16، ترجمة منذر عياشي، دار طلاس للنشر، ط1، 1988.

– الإشارة العفوية: تحدث بصفة تلقائية غير مقصودة ولا ترمي إلى غايات محددة[20].

3.2.2.2. الرمز

هو شيء مادي محسوس له طاقة تمثيلية تتعدى ماديته إلى ما يؤديه من معان ودلالات وهو إشارة مصورة ترتبط بما يدل عليه من أفكار وحركات وأشياء أخرى يمكن أن يشار إليها[21]، وتتحكم في الرمز عدة شروط منها:

– أنه تمثيل مرئي تصوري اصطلاحي لا يهتم به لذاته، وإنما بما يرمز إليه، والفائدة التي تنتج من ذلك.

– أنه قابل للتلقي بمعنى أنه يوجد شيء مثالي يمكن تلقيه بالرمز الذي يضعه موضعه.

– أنه عميق الجذور اجتماعيا وإنسانيا .

– له وظيفة مزدوجة: بعضها ذاتي بما ينبثق منه من امكانات تعبيرية وبعضها موضوعي بما يتوافر للمتلقي من قدرة واستعداد لربط العلاقة بين الرمز والشيء الذي يرمز إليه[22].

4.2.2.2. المؤشر

يعد المؤشر أدلة تعبيرية يمكن استثمارها في التواصل الإنساني مثل العلامة التي هي بمنزلة إشارة اصطناعية على رأي **"بريتو"**[23]، ويؤدي المؤشر وظيفته التبليغية من الارتباط الحاصل بينه وبين من يتلقاه؛ أي إن المؤشر الذي يتبعه "أ" لا يتحقق إفادته إلا من خلال اللحظة الزمنية التي يتلقاه فيها "ب".

5.2.2.2. الإيقون

ويتميز بميزات خاصة تمكنه من أن يكون كالصورة والرسم البياني، ويتجلى موضوعه بناء على علاقة التشابه بينه وبين ما يشير إليه.

كما أن الطريقة المباشرة التي من خلالها يمكن أن نعرف الآخرين بشيء ما هي أن نعرضه عليهم كما هو فيدركونه بمختلف حواسهم؛ فإذا تعذر علينا القيام بتلك الطريقة فإننا نعرض عليهم ذلك الشيء؛ أي ما يشبهه ويماثله، وذلك ما يسمى إيقونا؛ فهو نتيجة لصنع الإنسان وتصميمه على بناء الشيء الأول.

ويؤدي الإيقون وظيفته التبليغية بناء على المماثلة بين الشيء وصورته، فالبصمات تمثل إيقونا للذي طبعها، وكذا الصورة الشمسية تمثل إيقونا لما هو مرسوم عليها، ومن هنا تكون

---

[20] محمد الأخضر الصبيحي، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير مخطوطة، قسم اللغة العربية، جامعة قسنطينة، ص159 وما بعدها، 1988.

[21] محمد عبد العزيز الحبابي، تأملات في اللغو واللغة ، ص60.

[22] صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، ص46 وما بعدها وكذلك ، عبد الســلام المسدي اللسانيات وأسسها المعرفية، ص64 وما بعدها.

[23] محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، ص39.

المماثلة عنصرا أساسيا للربط بين الشيء وإيقونه، وكما يكون الإيقون بصريا؛ أي يدركه المتلقي بحاسة البصر فإنه يكون غير بصري؛ أي يتم إدراكه بحواس أخرى؛ إذ أنواع من الضجيج والأصوات والعطور والأذواق تتشابه؛ فغناء مطرب يمثل إيقونا دالا عليه، ونحن بإمكاننا أن نتعرف على الأشخاص من خلال أصواتهم دون أن نراهم.

وتجدر الإشارة إلى أن حاسة البصر لها امتياز- في هذا المجال- على الحــواس الأخرى؛ لأن ما ندركه بالبصر يكون أكثر وضوحا وما يدرك بغير البصر لا يكون إدراكه تاما إلا إذا انتقل إلى مجال الرؤية لما لها من أهمية في عالمنا المعاصر؛ فمعظم الأشياء يتم التوجه بها إلى العينين مثل: التزيين والملصقات والتلفاز والسينما؛ ففيها يتوفر عنصر الصورة وهو ما لا يتسنى في الأذواق والروائح مثلا[24].

إن العلامة والإشارة والرمز والمؤشر والإيقون كلها وسائل تعبيرية ذات إمكانات متعددة لترجمة وتبليغ أغراضنا ومقاصدنا بعضنا لبعض؛ فهي تخبرنا بمختلف الوقائع وتدفعنا إلى أن نقوم بردود أفعال معينة إزاءها. وبعد كل هذا يمكننا التساؤل:

ماذا يمكن أن يستفيد المعلم (الأستاذ) من هذه الأنظمة التواصلية غير اللغوية التي تنتــمي إلى ميدان البحث السيميائي؟

يمكن للمعلم أن يستثمر هذه الأنظمة المختلفة بالاستعانة بحركات يديه في توصيل وتفهيم مقاصده للمتعلمين؛ لأن اليد تكاد تكون داخلة في كل شيء، وما علينا إلا أن ننظر حولنا وندقق الملاحظة، فسنجد لليد ما يقارب مئة (100) دلالة، بالإضافة إلى إشارات أخرى مثل تحريك الرأس والتعبيرات المختلفة للعينين.

إن المعلم أو الأستاذ الذي يشتغل بالنص ويعمل على تبليغه للمتعلمين عليه أن يبــــحث في تحليله بمعرفة مختلف المعاني التي تؤديها العلامات والإشارات والرموز في النص وعلاقات بعضها ببعض وبينها وبين مستعمليها؛ فالإشارة في النص لا تكتسب أهميتها لكونها أداة تبليغية للمعنى؛ وإنما بكونها أداة جمالية.

فعلى المعلم أن ينتبه إلى ذلك ويركز في تبليغه للنصوص على تبيان أهمية العلامات والرموز والإشارات والمعاني المخبوءة خلفها.

3. مفهوم النص

للنص تعريفات عديدة بحسب كل دارس والمدرسة التي ينتمي إليها وبحسب الخصوصيات الثقافية واللسانية والنفسية والحضارية التي تميز دارسا عن دارس آخــر؛ فيجد الباحث نفسه أمام تعريفات كثيرة تكاد لا تحصى.

ولذلك سنتناول مفهوم النص هنا من وجهة النظر البيداغوجية التي تعده **وحدة تعليمية** تمــثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى

[24] محمد السرغيني، المرجع السابق، ص40 وما بعدها، وكذلك عبد القادر فيدوح، دلائلية النص الأدبي، ص11.

كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية.

يعني النص – بمعناه العام– كلا لغويا تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد؛ انه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية ... وبهذا المعنى فإن القصيدة والقصة والرواية والمحاضرة ونشرة الأخبار والمقال الصحفي والومضة الإشهارية والبحث العلمي تعد نصوصا على حد سواء وإن اختلفت هذه الأنواع اختلافا بينا واضحا[25].

ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية؛ فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها.

4. القراءة والفهم: مفهومهما وعلاقة بعضهما ببعض

1.4. مفهوم القراءة

يطرح البحث في كيفية تعليم القراءة (قراءة النصوص) مجموعة من الإشكاليـــات والأسئلة؛ فهل يعني هذا أن القراءة تعليم ينحصر في تحصيل المتعلم لآليات لغوية معينة؟ أم أنه يتطلب إدراك العناصر اللغوية التي يطرحها النص وفهم مدلولاتها؟ وكيف نجعل تعليم القراءة مؤسسا على طرائق فعالة؟

توجد تعريفات عديدة للقراءة منها هذا التعريف لـــ "**روبير غاليسون**" (R. Gallisson) و"**دانيال كوست**" (D. Coste)" فهي:

1– عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق.

2– عملية إرسال (بث) بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات والتي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.

3– عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون[26].

حصر"**روبير غاليسون**" و"**دانيال كوست**" القراءة –من خلال تعريفها هذا– في كونها تمر بمراحل تدريجية: فالمرحلة الأولى يتم فيها تحديد الحروف وتجميعها لفهم الصلة بين الصوت المسموع والرمز المكتوب، ثم الانتقال إلى القراءة الجهرية والمرحلة الثالثة يتم فيها الانتقال إلى القراءة بالعين أو القراءة الصامتة.

[25] انظر، مريم فرنسيس، في بناء النص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية)، دمشق، 1998، ص3.

[26] R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris1976, p. 312.

يبقى عامل القراءة من خلال هذا التعريف محصورا في الإطار التعليمي، والذي لا نجده في هذا التعريف هو جانب الخبرة الشخصية والتفاعل مع المقروء، وهو جانب نفسي في غاية الأهمية؛ لأن القراءة عملية ذهنية تشتمل فك الرموز وتفسيرها عندما يتلقاها القارئ بالعين وهذا يتطلب الجمع بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تعبر عنها هذه الرموز وطريقة تمثيلها من حيث المعنى والتنغيم والوقف واختلاس الحركات من قبل القارئ والحالة النفسية التي يوجد فيها.

إن القراءة مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية وهي عملية فكرية تعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني.

إنها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، وفعل كلي متشـــابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية. والمعلم الماهر الحاذق هو الذي يركز على مهارة فهم النصوص في مواقف وأحوال لها علاقة بواقع المتعلمين فتكون باعثا لهم على التطلع والاهتمام في مختلف مراحل التعليم، وبخاصة في عصر كهذا تقذف فيه المطابع كل يوم كميات هائلة من الإنتاج العلمي والفكري وما تشتمل عليه من آراء وأفكار متضاربة ومتشابكة مما يحتم العناية بعمليات الاختيار والدقة وتحري كفاية الأدلة والبراهين.

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات، ومراجعتها وتقويمه وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء. ويتفق ذلك مع ما يراه المختصون في هذا الميدان من أن القراءة الناقدة هي عملية تفكير نشطة يستخدم فيها القارئ أساليبه وخبراته واستراتيجياته لبناء معايير جديدة وعمل استنتاجات وتنبوءات محتملة في ضوء مشتملات النص، فيما يرى آخرون أن عملية القراءة يجب أن لا تقف عند حد إعادة النص بما يتفق وأفكار الكاتب، بل لابد من أن تتجاوز ذلك لتصل القراءة الناقدة إلى بناء نموذج جديد[27].

إن العلاقة بين مهارة القراءة والفهم علاقة وثيقة، ولذلك فليس من الممكن أن نتحدث عن مهارة القراءة ولا نتحدث عن الفهم وبخاصة من الناحية البيداغوجية، وفي ضوء هذه العلاقة الارتباطية يمكن الذهاب إلى أن كفاية المناهج اللسانية وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة[28].

وبالرغم من التجديدات النوعية التيعرفها الربع الأخير من القرن العشرين في مجال المناهج الدراسية المؤسسة على نظريات لسانية وتربوية جديدة والمستثمرة لطرائق ومنهجيات فعالة في تبليغ المعلومة الكامنة في النصوص وتحليلها فان ثمة ما يشير إلى أن الطلبة في دول العالم على اختلافها يواجهون مشكلات حادة في كيفية التعامل مع الكلمة المكتوبة، مما يحتاج إلى تطوير أساليب تعليم وتعلم جديدة تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات القراءة الناقدة وطلاقة التفكير

---

[27] حمدان علي نصر، "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية مهـــارة القـــراءة الناقـــدة" – دراســـة تحليلية–، مجلة التربية، المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، ص223.

[28] انظر، المرجع نفسه، ص224.

وتتيح للمتعلمين فرصة التفاعل مع المقروء وتمكنهم من تبني آراء ومواقف نقدية إزاء الموضوعات والأفكار والمشكلات المطروحة في النصوص[29]. وبداية الطريق في كل هذا هو مهارة القراءة والفهم ضمن إطار الوظائف التواصلية للنص وبناء على هذا نتساءل أيضا عن الفهم ما هو؟

2.4. مفهوم الفهم (Compréhension)

لمصطلح **فهم** تعريفات مختلفة باختلاف وجهات النظر إلى المصطلح وإلى السياق الذي يراد له الدخول فيه؛ فالتعامل مع المصطلحات في البحوث العلمية يتطلب من الباحث أن يبين تصوره لحدود هذا المصطلح، ومعرفته بمعانيه المختلفة، ومن هنا يمكننا أن نبحث في تعريف الفهم وعلاقته بقراءة النصوص.

أ- عرفه (ابن منظور) في لسان العرب بقوله:

"الفَهْمُ معرفتُك الشيءَ بالقلب، فَهِمَهُ فهمًا وفهامَة: عَلِمَهُ وفَهِمْتُ الشيءَ : **عقَلْتُه وعرفتُه** وفهَّمتُ فلانا وأفهمتُه وتَفَهَّمَ الكلام فهِمَهُ شيئا بعد شيء، ورجلٌ فَهِمٌ سريع الفهم. ويقال **فَهْمٌ وفَهَمٌ**، وأفهَمْتُهُ الأمرَ وفهَّمَه إياه، جعله يفهمه، واستفهمه سأله أن يُفْهِمَهُ، وقد استفهمني الشيءَ **فأفهمتُه** وفهَّمتُه تفهيما..."[30].

ب- وعرفه أحمد زكي صالح بقوله:

"الفهم هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم، ولا بد من التفرقة بين الفهم والإدراك، وبين الفهم والتذكر، وبين الفهم وإدراك العلاقة.

فأما **الإدراك** فهو تحصيل موضوع خارجي وتكوين معنى عنه، وأما **التذكر** فهو إدراك جزء من الماضي، وأما **إدراك العلاقة**؛ فهو تحديد علاقة بين موضوعين جديدين، ويعتم الفهم على قدرات الفرد وخبراته، وطالما أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وخبراتهم فإن فهمهم للموقف الواحد قد يختلف."[31]

وعرفه **الأستاذان أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد بقولهما:**

"من الغريب أن يكون الفهم صعب التعريف، فلا يوجد تعريف مناسب من التعريفات التي اقترحت لكلمة "الفهم" ولقد عرف بعض الباحثين الفهم بقوله:

---

29 حمدان علي نصر، المرجع السابق، ص224.

30 ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر، مادة "فهم"، ط1؛ بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1988.

31 أحمد زكي صالح، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص8.

يشمل الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية."[32]

فبالنظر إلى هذه التعريفات نجد التعريف الأول **لابن منظور** تعريفا معجميا قد انطلق من البنى الافرادية ليورد مدلول مصطلح "**فهم**" على أنه: "معرفتك الشيء بالقلب" ثم تتبع كل البنى الإفرادية التي يمكن أن تكون عليها كلمة "**فهم** " فأعطانا الدلالات الآتية:

- فَهِمَهُ فَهْمًا وفَهَمًا وفَهَامة: عَلِمَهُ؛ فالفهم – هنا– العلم بالشيء.
- وفَهِمْتُ الشيءَ عقلتُه وعرفتُه: فالفهم – هنا – العقل للشيء ومعرفته.
- وفَهَّمتُ فلانا وأفهمتُه، وتفهم الكلام: فهمه شيئا بعد شيء على التدريج؛ فالفهم هنا بناء على الفعل المتعدي؛ فهمت فلانا وأفهمته ويعني الفهم للشيء تدريجيا على خطوات ومراحل
- ورجل فَهِمٌ: سريع الفهم، فالفهم – هنا – بناء على الصفة: يعني السرعة في الفهم والتمثل للمعلومة وإدراك معناها.
- وأفهمتُه الأمر وفهَّمه إياه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهمته تفهيما؛ فالفهم– هنا بناء على المزيد بثلاثة أحرف: استفهم، يعني: طلب السامع الفهم للشيء ومعرفته من المتكلم.

فبناء على هذه البنى الإفرادية المتنوعة لكلمة "**فهم**" نجد أن "**ابن منظور**" قد اعتمد على مقدرته اللغوية في استجلاء معاني كلمة" **فهم**"؛ حيث كل بنية إفرادية صاغها تؤدي مدلولا خاصا بها مختلفا في كثيره أو قليله، عما تؤديه البنى الافرادية الأخرى للكلمة.

والنتيجة من كل هذا: **أن الفهم هو طلب السامع العلم والمعرفة بالشيء من المتكلم وتمثله وإدراك معناه على خطوات ومراحل.**

وأما التعريف الثاني **لأحمد زكي صالح: فيعد الفهم** عملية يتم بواسطتها إدراك المواقف والموضوعات الخارجية، بفعل النضج العقلي والتعلم والتعرف على عملية الفهم.

ثم يفرق بين "**الفهم**" والعمليات العقلية الأخرى من إدراك وتذكر وربط علاقات.

فالإدراك وظيفة عقلية يستطيع الإنسان بواسطتها تحصيل موضوع خارجي وتكوين معنى عنه، والتذكر وظيفة عقلية أخرى يستطيع الإنسان بواسطتها استرجاع شيء من ماضيه.

وإدراك العلاقات وظيفة عقلية ثالثة يستطيع الإنسان بواسطتها ربط الصلة بين المواقف والموضوعات المختلفة.

ويتأثر الفهم باختلاف القدرات الفردية والخبرات الشخصية وعليه فإن فهم الموضوع الواحد والموقف الواحد يختلف بين شخص وشخص آخر؛ لأن قدرات هذا الشخص وخبراته ليست هي قدرات وخبرات الآخر.

---

[32] أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية للكتاب، ط (1)، 1988، ص35.

وأما التعريف الثالث؛ فيؤكد من البداية على أن الفهم يصعب تعريفه، فلا يوجد تعريف جامع مانع لكلمة "**فهم**" وعلى الرغم من هذه الصعوبة فقد عرفه بعض الباحثين على أنه: الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة والمعاني التي تؤديها؛ بالإضافة إلى استخلاص المعنى المطلوب من السياق العام للنص المقروء، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار وتذكرها كلما دعت الضرورة واستخدامها في النشاطات المختلفة للقارئ.

فهذا التعريف يربط العلاقة بين قراءة النص وفهمه؛ حيث يعد "**الفهم**" مهارة أساسية يجب تعلمها، يقول **روبير دوترانس**: "إن الذي يقرأ ولا يفهم لا يعتبر من القارئين، وإنما تدرب على آليات القراءة واستعمالها لا أكثر من ذلك"[33].

فهنالك فرق بين من تدرب على آليات القراءة واستعملها وبين من تدرب على مهارة الفهم بالإضافة إلى آليات القراءة المختلفة. ولكن على الرغم من هذا، فإن هذا التعريف لم يعطنا تفاصيل كثيرة عن عملية الفهم، فلم يتطرق إلى فهم اللغة أو النصوص المسموعة وفهم اللغة المكتوبة، ولم يتطرق إلى الاستماع والقراءة وعلاقتها بعمليتي الكتابة والتحدث.

ولهذا رأيت من الأفضل أن أقدم التعريف الآتي لـــ (**روبير غاليسون**) و(**دانيال كوست**) على أنه تعريف إجرائي أمثل بالنظر إلى التعريفات السابقة: "الفهم في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بادراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة. فالفهم المكتوب أو المسموع الناتج عن عملية إدراك الخطاب يقابل التعبير الكتابي والشفوي اللذين هما أصل الخطابات اللغوية. فالقدرة على القراءة والاستماع تعد في بعض الأحيان عملية غير فعالة في مواجهة عمليتي الكتابة والتحدث، ويتطلب هذا المعرفة بنظام الكتابة للغة المعنية والقيمة الوظيفية والدلالية للبنيات الصرفية والنحوية والوحدات المعجمية لهذه اللغة. وتطور الفهم الشفوي يتطلب تدريبا على التمييز السمعي"[34].

يختلف هذا التعريف عن التعريفات السابقة من حيث إنه يعتبر الفهم عملية عقلية ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يستطيع القارئ أو السامع لهذا الخطاب اللغوي أن يدرك أن معاني ومضامين الدوال أو النصوص المكتوبة أو المسموعة؛ وبالتالي فنحن أمام نوعين من الفهم:

فهم المكتوب وفهم المسموع، يقابلها نوعان من التعبير هما: التعبير الكتابي في مقابل فهم المكتوب/ المقروء والتعبير الشفاهي في مقابل فهم المنطوق/ المسموع.

نستنتج من هذه التعريفات أن **الفهم عملية نفسية عقلية معقدة تصعب دراستها**. كما أن **مفهوم الفهم وتطوره شيء نسبي لأن المعرفة بمعاني الكلمات تتدخل فيها عوامل متعددة وهي تتأثر بالخصوصيات النفسية والثقافية والاجتماعية واللغوية للمتعلم مثل: معرفة الواقع الذي**

---

[33] علي تعوينات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط ، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص130.

[34] R.Galisson et D.coste , Dictionnaire de didactique des langues, p. 110.

يرجع إليه المعنى حيث لا يكون الفهم إلا تقريبيا نتيجة الاختلافات الحضارية واللغوية بين ثقافة وأخرى ولغة وأخرى.

- معرفة مكان العلامات المعطاة في مجمل النظام اللغوي والمكان الذي توظف فيه وهذا النوع من الفهم يكون تدريجيا لأنه يعدل مع مرور الزمن وكلما ازدادت المعارف اللغوية للمتعلم.
- معرفة الظروف اللغوية والاجتماعية التي تستعمل فيها الإشارات المعطاة: في أي الظروف والشخص الذي توجه إليه.

وهذا يعني أن الفهم اللغوي وبخاصة للمناهج أو العناصر الجيدة المعطاة التي تستعمل في سياق أو في إطار محدد تعد نشاطا مستمرا وليس اكتسابا سريعا ونهائيا، فهنالك درجات ومراحل للفهم تبعا لتطور الاكتساب ولإعادة تنظيم المعلومات؛ لهذا كله تعد عملية الفهم إشكالية قائمة بذاتها ليس من السهل تعريفها وتحديدها بدقة ودراسة ظواهرها بسهولة.

1.2.4. المراحل العامة لفهم رسالة أو نص

تعد عملية تحديد مراحل الفهم أو خطواته عملية بالغة الصعوبة، ومع ذلك فـقد اتفق بعض الدارسين في هذا الميدان على أنها تمر بالمراحل العامة الآتية في فهم رسالة أو نص انطلاقا من المرسل في عملية الإرسال والبث، وانتهاء بالمرسل إليه في عملية التلقي والتفكيك والتحليل والفهم.

1.1.2.4. مرحلة تكوين الرسالة أو الخطاب

وهي مرحلة تخص المرسل أو المتكلم، ففيها يقوم بتكوين الرسالة وإطلاقها إلى النتيجة المنتظرة من الرسالة أو الخطاب، ويمكن أن نقدم مثالا ليكون منطلقا ومادة للتحليل وهو: أن شخصا ما رأى لصا يسرق مصرفا **(بنكا)** فاتصل بالشرطة مسرعا للتبليغ بما رآه بقوله: "**سرق المصرف**" فأول ما يقوم به المرسل في هذه المرحلة هو اختيار المعاني في قوالبها الجاهزة المستعملة في لغته التي قد اعتاد أفراد مجتمعه تداولها.

فإذا عدنا إلى ما قاله المرسل وهو جملة "**سرق المصرف**" فإننا نجده قد عبر عن مفهوم الحدث الذي رآه وهو"**السرقة**" واختار له الفعل المبني للمجهول "**سرق**"؛ لأنه لا يعرف السارق من هو؟ أو لكونه خائفا منه أو يريد أن يتستر عليه مثلا.

ونجد أيضا "**مفهوم المكان**" وقد اختار له المرسل أو المتكلم كلمة "**المصرف**" ليعبر عنه و"**الهدف**" من وراء اتصاله بالشرطة وهو القبض على اللص[35].

وكما يختار المرسل الوحدات التي تخص المعنى، – مثلما رأينا– فإنه يختار أيضا ما ناسب المعاني من قواعد لغوية، فالمثال الذي أوردناه يمكن أن يأتي به المرسل على النحو الآتي:

---

[35] يمكن العودة إلى نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص78 وما بعدها. وأشـير إلى أن الأستاذ "نايف خرما" قد اختار التمثيل على تكوين الرسالة الجملة التالية: "البيت يحترق" فرأيت من الأفضل أن أمثل بجملة أخرى وهي "سرق المصرف".

- **سرق المصرف.**
- **المصرف سرق.**
- **سرق اللص المصرف.**
- **توجد سرقة في المصرف.**
- **اللصوص يسرقون المصرف...الخ .**

فالملاحظ لهذه الجمل يجد فروقا بينها من حيث المعنى[36]، ثم بعد ذلك يتم اختيار القوالب الصوتية الملائمة لإطلاق رسالته.

2.1.2.4. مرحلة أوامر الدماغ

يصدر الدماغ أوامره إلى أجهزة الإرسال المختلفة الموجودة في الجانب الأيمن من المخ، وإذا كانت الرسالة مكتوبة فإن الأوامر تصدر إلى عضلات اليد لكي تقوم بالكتابة وإذا كانت الرسالة سمعية فإن الأوامر تصدر إلى جهاز السمع ليقوم بالاستماع وفهم الأفكار التي يسمعها، وإذا كانت الرسالة مرئية مشاهدة فإن الأوامر تصدر إلى أجهزة الإبصار لفهم معنى الكلمات التي يقرؤها. وتعد هذه المرحلة بالغة الصعوبة والتعقيد؛ لأنها تتعلق بالعمليات العقلية العليا ووظائفها من ذكاء وتذكر وتخيل وانتباه وإدراك وفهم ... عند كل من المرسل والمرسل إليه.

3.1.2.4. مرحلة تحليل الرسالة وفهمها

وهي مرحلة تخص المرسل إليه يقوم فيها بما يلي:

- تتلقى أذن السامع/ المرسل إليه ما ينطق به المتكلم من أصوات ويحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكونات جملية.
- يبدأ السامع تحليل الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في الوقت نفسه تتلقى فيه الذاكرة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة.
- يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي يعبر عنها (معناها) في الوقت نفسه الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.
- يضم الفكر معاني المكونات الجملية شيئا فشيئا ويؤلف منها معاني مركبة لمكونات جملية أوسع إلى أن يتم تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها.
- يُتخلص من الصورة اللفظية للجملة وينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة[37].

فالملاحظ لهذه الخطوات الخمس يجدها قد ركزت على الجانب السمعي للكلام المنطوق مهملة الجانب المرئي للكلام المكتوب، فكما يسمع المرسل إليه ليفهم، فإنه يقرأ ليفهم أيضا؛ أي أن الرسالة يمكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة، وعلى هذا فإن للعين نصيبا في الفهم كالأذن تماما .

---

[36] أشار عبد القاهر الجرجاني الى قوالب لغوية مثل هذه في كتابه "دلائل الاعجاز" مثل: الفروق والوجوه والموضع في الحال والخبر والشرط...الخ.

[37] داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ط1، جامعة الكويت، 1984، ص24، 25.

كما يلاحظ على هذه العمليات أنها عقلية معقدة ليس باستطاعة المتلقي أن يفهم الرسالة المكتوبة أو المنطوقة، والمقروءة أو المسموعة، إلا إذا كان عارفا بالنظام اللغوي والمجتمع والظروف التي أنتجت فيها الرسالة أو الخطاب[38].

ويمكن الإشارة إلى أنه توجد عوامل عديدة تؤثر في العملية الخاصة بتلقي الرسالة وفهمها، منها:

- العوامل اللغوية

كصعوبة المفردات، وتعقد تركيب الجملة وكثرة مقولاتها وأفكارها والتقديم والتأخير في عناصرها وكثرة المترادفات ومخالفة التعبير لتوقفات السامع واللغة التي يستعملها أفراد المجتمع.

- العوامل النفسية

التي تتعلق بالحالة النفسية والانفعالية لكل من المرسل والمرسل إليه في مختلف حالاتها: الغضب أو الفرح أو السرور.

- العوامل المتعلقة بحال المتخاطبين

أمتقاربان هما الواحد من الآخر، أم متباعدان؟ وهل المرسل إليه يقظ ومنتبه لما يرسله أم أن ذلك يتم عرضا؟ وهل يفهم الحديث ويهتم بموضوعه؟ وهل يسمع جيدا أم بصعوبة ؟

- عوامل متعلقة بمرسل الرسالة

أرجل هو أم امرأة؟ أهو فتى أم فتاة؟ أهو بالغ أم طفل[39] ؟

فالعملية التواصلية معقدة تتداخل فيها عوامل لغوية واجتماعية ونفسية، وهي تتطلب نشاطا فكريا معقدا من المتخاطبين، فلكي يتم التفاهم بينهما يقوم كل منهما بنشاط مركب من الافتراضات والبرهنة عليها، ويجب التأكيد أن هذا النشاط يكون غير ممكن، إذا كانت الرسالة واردة بنظام لغوي غير النظام اللغوي للمتخاطبين، أو إذا كان المحتوى الدلالي للرسالة لا يدخل في حقل أحدهما ومعارفه وعاداته والسياق الاجتماعي الذي يوجد فيه .

ولهذا فان الدراسات العلمية الحديثة في ميدان التواصل أصبحت تركز اهتمامها في البحث على مقام التواصل والإطار المرجعي للرسالة، وطبيعة الوسائل التواصلية والعلاقات بين المتخاطبين، والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذلك[40].

---

[38] انظر: بشير ابرير، تعليم القراءة وفهم النصوص للكبار الجزائريين المتعلمين بلغة أجنبية، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، 1990.

[39] يمكن العودة الى نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 84 وما بعدها، والى داود عبده ، دراسات في علم اللغة النفسي، ص28 وما بعدها.

[40] إن كل هذه المسائل التي تعد من صميم الدراسات التواصلية الحديثة يجدها القارئ الحصيف للتراث اللساني العربي هي أيضا من صميمه وخير مثال دال على ذلك الموروث البلاغي.

5. إجراءات القراءة الفعالة المحققة للفهم، أو كيف نتواصل مع النص؟

1.5. القراءة حسب نظرية التواصل

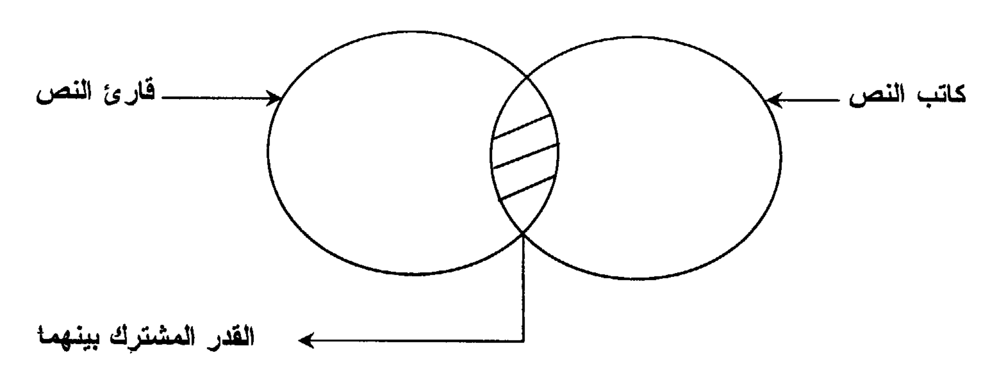
سيطرت لمدة طويلة فكرة مفادها أن معنى العلامة اللغوية تتحد بالعلاقة الثنائية بين الدال والمدلول، بين الكلمة وما تعبر عنه، وهكذا تتحدد اللغة بكونها انعكاسا للعالم الذي استعملت للتعبير عنه، يعني هذا أنه في الوقت الذي أقرأ نصا أو أسمع خطابا فإنه بامكاني، أن أكتبه مباشرة، وهذه المقارنة بين النص المقروء والكتابات المختلفة هي التي تولد المعنى وتحدده.

ولكي تتم عملية التواصل في إطار القراءة، فذلك معناه أن النص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما وأعني بالوضع - هنا- اللغة والثقافة معا، إذا الاشتراك بين المتخاطبين يتم بعدة عوامل منها:

أ- الاشتراك في وسيلة التواصل؛ أي يستعملان اللغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

ب- إذا كان القارئ أو المتعلم يمتلك كمية لغوية أقل من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذ إلا جزئيا.

ج- أما إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللغوية، فإنه - أي القارئ - يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة، ويمكن أن نورد هذا الرسم زيادة في توضيح العلاقة بين القارئ وكاتب النص.



تمثل المنطقة المشطوبة وعملية التقاطع في الدائرتين الأشياء المشتركة بين صاحب النص والقارئ، إذ يمكـن إدخال أو إدراج المعرفة اللغوية وبعض الأشياء غير المحسوسة مثل: التوجيهات والمعتقدات والقيم وكل الكوامن غير المنطوقة أوغير المحسوسة عند الكاتب والقارئ اللذين درجا وترعرعا في السياق الاجتماعي نفسه.

أما في المنطقة غير المشطوبة فتوجد الأشياء غير المشتركة بينهما مثل: المعرفة والتجارب الخاصة لكل فرد. فعلى قدر ما تتسع المنطقة المشطوبة على قدر ما يكثر التواصل ويتعمق التفاهم، ونشير أيضا إلى أن القارئ أو الكاتب إذا كانا يتشابهان في المرجعيات الفكرية والممارسة والتوجهات فإن ذلك يسهل على القارئ تأويل النص وفهمه والتفاعل معه.

وأما إذا كانا يختلفان في المرجعيات الفكرية وينتميان إلى ثقافتين مختلفتين فإن ذلك يصعب من مهمة القارئ في فهم النص وتأويله والتفاعل معه[41] وهذا يجعلنا نطرح السؤال الآتي:

2.5. كـيف يمكن أن تكون العلاقة بين منتج النص ومتلقيه؟

أو بصيغة أخرى للتساؤل: **مـا هو محور العلاقة بين الإنتاج والفهم؟**

تعددت الدراسات والأبحاث التي حاولت أن تجيب عن هذا السؤال واختلفت اتجاهاتها؛ فمنها من أعطى الكاتب باعتباره منتج النص قوة الهيمنة على محور العلاقة بينه وبين المتلقي الذي يقرأ النص، ومنها من رأى أن الطرفين يتقاسمان الأهمية ولا توجد هيمنة لأحدهما على الآخر، ومنها من رأى أن كفة المتلقي راجحة في هذه العلاقة. وفي كل الأحوال تتناسب قوة منتج النص عكسيا مع قوة المتلقي[42].

ضمن هذا الإطار يمكن النظر إلى الفهم باعتباره نتيجة التفاعل بين فرد ونص تفاعل يندرج في معظم الأحيان ضمن سياق اجتماعي في عملية الفهم وهي:

- السياق الذي تحصل فيه عملية الفهم.
- خصائص النص.
- خصائص القارئ[43].

دون أن ننسى في كل هذا خصائص الكاتب الذي عليه أن يقوم بجهود للإفهام وهي تتطلب منه خلق الاستعداد لدى القارئ للتعاون في إنجاح مهمة التواصل[44]؛ فلا يمكن النـظر في إنتاج النصوص وفهمها من دون النظر الى التواصل: مرسل- رسالة/ نص- مرسل إليه؛ حيث يمثل إنتاج نص معين وتلقيه قطبين يتوافقان مع عمليتي الإنتاج والفهم.

وفي الحالتين يتعين النظر إلى النص وهو موضوع سيرورات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار وفي وقت واحد نشاط المرسل ونشاط المرسل إليه. فعلى الأول عند وضع النص أن يستند على الفرضيات التي يقيمها حول ما يفكر الثاني وحول طريقته في معالجة المعلومات التي ستنقل إليه.

وبالنسبة للمرسل إليه، فإنه لا يستطيع، خلال محاولة الفهم أن يعلم نوايا المحـادث أو الكاتب، ورؤيته للعالم أو تصوره الخاص للمسألة أو الموضوع المعالج ، فيفترض إذا كل من نشاط الإنتاج ونشاط الفهم شكلا من التوازي والتوافق الملازم للتواصل الذي يقتضيانه[45].

---

[41] انظـر، افانجيليـا افـانجيلي دو وآخـرون، "مهـارات القـراءة " ، مجلـة Forum رقـم4، أكتـوبر، 1990 جامعة أرسطو، اليونان، ص30 وما بعدها.

[42] انظر، فاتح شبيب العجمي، "العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص"، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، ع1، 1999، الكويت، ص369 وما بعدها.

[43] انظر، أندري جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، ط1،1991، بيروت، ص12.

[44] انظر، فاتح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مذكور سابقا، ص370.

[45] انظر، جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ص128، وما بعدها.

6. إجراءات منهجية وبيداغوجية لقراءة النص قراءة فعالة

تبدأ هذه الإجراءات من كون النص رسالة بين المعلم والمتعلم أو بين الكاتب والقارئ، وحتى تتم عملية تبليغ النص إلى المتعلم يمكن مراعاة العوامل الآتية:

1.6. العينة/ المتعلم

إن أول عامل يجب مراعاته قبل أي عامل آخر هو معرفة جمهور المتعلمين الذين سنتوجه إليهم. أصغار هم أم كبار؛ فإذا كانوا كبارا فهل هم أجانب لا يعرفون العربية مثلا؟ أم كبار لم يدخلوا المدرسة إطلاقا؟ أم تلاميذ في المرحلة الثانوية؟ أم طلبة جامعيون؟

ثم معرفة ميولهم وحاجاتهم وتخصصاتهم والأهداف التي يودون الوصول إليها من خلال تعلمهم؛ لأن مراعاة حاجات المتعلم الحقيقية وتصوراته تعد مطية للتعلم. وكل تعلم ناجح إنما يراعي حاجات المتعلم وتصوراته الأولية، فذلك يثير دافعيته ويشوقه للتعلم وينمي ملكته التواصلية، فيمكنه من استعمال اللغة بحسب ما تقتضيه الأحوال المختلفة بالاستثمار الفعلي لها. وهو ما تفتقر إليه مناهجنا في مختلف مستوياتها؛ إذ لا تضمن – مثلا- النصوص المقررة التعابير الاجتماعية ذات الصلة بالحياة الاجتماعية للمتعلم إلا نادرا[46].

– معرفة مستواهم اللغوي ومعارفهم السابقة؛ لأن المعلومات السابقة تمكن المتعلم من وضع معلوماته والتصرف فيها واستثمارها في الوقت الملائم لها.

وتشير الدراسات النفسية إلى أن تجليات التذكر أو التعرف على موضوع من الموضوعات تتعلق إلى حد بعيد بالمعلومات الأساسية للأشخاص؛ فمن يملك معلومات أكثر عن الموضوع الذي يتناوله النص يعرف عنه أكثر من التفاصيل من الذين يملكون عن الموضوع معلومات أقل، وينظمها تنظيما أفضل ويرتكب عددا أقل من الأخطاء.

كما أن اقتراب المعلومات الواردة في النص من معلومات الطالب الأصلية يسرع عملية معالجته للنص باستعانته في تحليل المعلومات الجديدة وفهمها بما يملكه من معلومات سابقة عن الموضوع[47].

– ثم بعد ذلك علينا أن نعرف البيئة اللغوية التي يتحرك فيها هؤلاء المتعلمون؛ لأن البيئة اللغوية تمارس تأثيرها في الفرد والكيفية التي يستعمل بها اللغة في تواصله مع الآخرين.

وتعد في هذا المجال، نظرية برنشتاين (Bernstein) إحدى النظريات الحديثة "لدراسة اللغة في علاقتها بالطبقة الاجتماعية التي تستحق الدراسة. وينتمي المنظور الأساسي لاهتمامه الى علم الاجتماع؛ إلا أن نتائجه تشير إلى تضمينات (Implication) عديدة يمكن أن يفيد منها الدارسون

[46] بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة – مخطوطة – جامعة عنابة، قسم اللغة العربية وآدابها، سنة 2000، ص228.

[47] انظر، أندري ديشين، استيعاب النصوص و تأليفها، ص48.

في مجالات اللغة ومجالات المعرفة، وهو يعتقد أن اللغة من أهم وسائل بدء وتأليف ودعم طرائق تفكير الوجدان والسلوك التي ترتبط اجتماعيا بالجماعة اللغوية." [48]

وقد ذهب "برنشتاين" إلى أن استعمال الصيغ اللغوية المختلفة يرتبط بالطبقة الاجتماعية ووصفها بأنها عبارة عن شفرة محدودة وشفرة مفصلة، فالشفرة المحدودة تستعملها الطبقة العاملة والمتوسطة والشفرة المفصلة تستعملها الطبقة المتوسطة غالبا . فعلينا- إذا- أن نستفيد من هذه التصنيفات والتقسيمات لمستويات اللغة وما يستجد فيها من بحوث تفيدنا في معرفة ما يواجهنا من مشكلات في حياتنا التعليمية. لأن التربية علم تطبيقي يستخدم النظريات في تطبيقاته المختلفة، وهذا يتضمن التعرف على البيئات التعليمية كما هي موجودة في واقع الحياة وما يكتنفها من متغيرات. فنحن في حاجة مسيسة إلى معرفة الكثير من المميزات والخصائص التي نتمكن – من خلالها- من وصف البيئات التربوية والوقوف على أهميتها في تغيير السلوك وفي التدريس على السواء[49].

إن ميول المتعلم وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، كلها عناصر تتظافر فيما بينها لتحقيق دافعية المتعلم، مما يجعلنا نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلم بنشاط وفاعلية.

2.6. تحديد الأهداف أو لماذا نقرأ النص؟

يعد تحديد الأهداف عاملا أساسيا في حياتنا التعليمية، بل في حياتنا برمتها. ولا يمكن التوصل إلى نتائج إيجابية وتحقيق مستوى جديد من التعليم ما لم تكن الأهداف واضحة ومحددة سواء أكانت أهدافا خاصة أم عامة، فأهم الجوانب التي يجب التركيز عليها في النشاط التعليمي هو اختيار أهدافه بعناية وتحديدها بدقة؛ لأنه عليها يتم اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التقويم اللازم لذلك.

فهذا الاختيار مرتبط بالنتائج المتوصل إليها "فبدون أهداف لا تكون للتربية نتائج بل ربما تصبح ثقلا على أصحابها"[50].

وهكذا فبعد أن يعرف المعلم عينة المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ومستواهم اللغوي وبيئتهم يمكنه – عند ذلك – أن يرسم أهدافه مراعيا المتعلم والبرنامج المقرر والوسائل المتوفرة والمدرس نفسه متسائلا كما يلي:

1- على مستوى المتعلم

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- المكتسبات السابقة للمتعلم.

---

[48] دينيس تشايلد، علم النفس والمعلم، ترحلمي عويس، ط2، 1983، ص178.

[49] انظر، بشير ابرير، تعليم القراءة وفهم النصوص للكبار الجزائريين المتعلمين بلغة أجنبية، رسالة ماجستير- مخطوطة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ص 20 وما بعدها.

[50] شكيب بوعياد، " الأهداف التربوية"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 11، سنة 1990، ص110.

- اهتماماته وميوله.
- مستواه اللغوي وقدراته.

2- على مستوى البرنامج المقرر:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- المقرر الدراسي في أهدافه العامة ومراميه.
- طبيعة الامتحانات الرسمية.

3- على مستوى الوسائل:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- الوسائل المتوفرة.
- الشروط الإدارية وأوقات العمل.
- المدة الزمنية لتحقيقه.

4- على مستوى المدرس/ المعلم:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- التكوين المعرفي للمدرس.
- المؤهلات البيداغوجية.
- العلاقات مع المتعلمين[51].

3.6. اختيار محتوى النص، أو أي نص نقرأ؟

– يبين لنا هذا السؤال الصعوبات التي تواجه المعلم/ الأستاذ في اختيار النص الملائم لعينة المتعلمين الذين يشرف على تدريبهم، فبعد أن يحدد أهدافه بدقة يشرع في اختيار محتوى النص المناسب مراعيا ثلاثة مظاهر مترابطة وهي كما بينها الأستاذ "**عبد الرحمن الحاج صالح**"[52]: **المظهر اللفظي والمظهر الدلالي والمظهر النفساني الاجتماعي.**

يتطلب **المظهر اللفظي**، مراعاة عدم التنافر بين مخارج الحروف في الكلمة؛ لأن إخراجها من المتعلم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي – **في النطق لا في السماع** – بدون فائدة يستفيدها المخاطب، وتبعا لذلك تختار الكلمة التي فيها مخارج قليلة المونة لا يحتاج المتكلم في إخراجها إلى كلفة فيزيولوجية باهظة.

أما إذا تعادل اللفظان في التعبير عن المعنى نفسه، فيجب أن تختار الصيغة المجردة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسنة القليلة الحروف والحركات، بدل الصيغة المزيدة غير المأنوسة،

---

[51] عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، ط1، المغرب، 1992، ص69.

[52] للمزيد من التفاصيل الإضافية المفيدة: يمكن العودة الى عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عدد 4، من الصفحة 46 الى 51، وانظر، بشير ابرير توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص، ص234 وما بعدها.

كثيرة الحروف والحركات. كما يفضل أن تختار الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشتق منها بدلا من غيرها. وكل هذا إذا كان النص موجها إلى فئة تعليمية غير جامعية.

وأما **المظهر الدلالي**، فيتطلب تفضيل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على اللفظ الذي يدل على مفهوم خاص بشعب من الشعوب غير الشعب العربي، فلكل أمة نظرتها الخاصة التي تحلل بها الواقع، ولهذا ينبغي أن ننظر في المفهوم في ذاته لا من خلال اللفظة الأجنبية التي تؤديه، وذلك كلما اضطررنا إلى استعمال مصطلح علمي أو حضاري.

ويتطلب أيضا الاكتفاء باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد وبخاصة في المصطلحات العلمية. كما يخصص اللفظ الذي يدل في السياق اللفظي الواحد للتعبير التحليلي الموضوعي، كما هو الشأن في لغة العلم والتقنيات ولغة الإعلام والقانون...أما اللفظ متعدد المعاني في السياق اللفظي الواحد فيترك للغة الأدب والتعبير عن المشاعر.

وأما **المظهر النفساني- الاجتماعي**، ويمكن أن نسميه بالمظهر الاستعمالي ويهم كلا من المربي واللساني على حد سواء، فيتطلب تفضيل اللغة الأكثر استعمالا في لغة التخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربية، والكلمة الشائعة الاستعمال عند العرب قديما والكلمة التي اتفق على استعمالها في لغة التحرير أكثر البلدان العربية، والكلمة المولدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث، كما تفضل الكلمة التي لا تدل على معنى محظور في بلد عربي.

ولابد أن ترتب هذه المقاييس بحسب أهميتها؛ فقد رأى علماء اللسان أن المظهر الذي يقدم على غيره هو المظهر الدلالي، يليه المظهر الاستعمالي، ثم اللفظي – أن يكون النص ملائما للأهداف المحددة بأنواعها العامة والخاصة وما تعلق منها بالجوانب المنهجية والإجرائية.

– أن يكون النص ملائما لعينة المتعلمين متماشيا مع مستواهم اللغوي، فهذا العامل في غـــاية الأهمية؛ لأنه ينبع من الواقع الذي يعيشه المتعلم وقضايا التشويق والترغيب التي يجب توفرها في النص لكي يثير التلاميذ ويجلب اهتماماتهم؛ وذلك بأن يكون محتوى النص منوعا يشمل كل ما يمكن أن يقدم معرفة للمتعلم في مختلف الميادين الفكرية والعملية كما يمكن أن تكون هذه النصوص – في بعض الحالات – فيها ما يكسّر الرتابة التي يعيشها المتعلم؛ بحيث يستثمر معارفه اللغوية فيشعر بالمتعة ويحس بالجمال ويسهل تواصله مع النص؛ لأنه يجد فيه ما يرتبط بنفسيته وحياته وبيئته وعصره؛ فالعملية التعليمية لا تثمر ويؤتى أكلها إلا إذا قام المتعلم – مهما يكن تلميذا صغيرا أو طالبا جامعيا – بنشاط نابع من حاجاته الحقيقية فهي الدافع القوي الذي يسرع عملية فهم النصوص والتواصل معها وعدم الاقتصـــار على النصوص الأدبية وحدها التي أغلبها من العصر الجاهلي والأموي والعباسي. وإنما هناك نصوص أخرى تتعلق بأداء الوظائف المختلفة في حياتنا المعاصرة؛ فينبغي الاهتمام بنصوص تتناول الموضوعات العملية والاختراعات، فإهمال هذا النوع من النصوص غير محبذ ولا يستقيم مع طبيعة العصر وحاجات التلاميذ؛ وهذا يعني تحديث محتويات النصوص بما يساير العصر ويرتبط بأداء الوظائف

الاجتماعية المختلفة؛ فقد بدا لي أن اختيار النصوص لجميع مراحلنا التعليمية من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة، يمثل إشكالية قائمة بذاتها – تصلح أن تكون بحثا مستقلا بذاته – يجب أن يعاد فيها النظر "بالمنظار الذي تفرضه الأحداث دون ما تضليل للنفس ولا تزيين للواقع ولا تجاهل للحقيقة، ولا إفراط في التفاؤل بالمستقبل ، بل يجب أن نكون في تمحيصنا لواقعنا اللغوي نقادين متشددين واعين لما تشكوه لغتنا وثقافتنا من نقص وتخلف بالنسبة إلى بعض اللغات والثقافات الأخرى، وكذلك لما كان منا من تفريط في استثمار ما هو جاهز لدينا من إمكانات توفرها لغة الضاد في مجالات التعبير والاتصال، باتت كامنة فيها بالقوة، إذ لم تقدر العقول العربية أن تخرج بها إلى حيز الفعل، طالما ران عليها الإفراط في التواكل والتقليد والتبعية."[53]

إن المشاكل التي نعنيها نحن مدرسي اللغة العربية لا تكمن في الطرائق التعليمية فحسب وإنما تكمن كذلك في مشكلة المادة موضوع التدريس؛ فماذا تفعل الأجيال القادمة بموضوعات المدح والهجاء والرثـاء والفخر والصراعات القبلية، إن لم يكن وراءها بعد فكري وإنساني عام. ثم إن هذه الأغراض لم تعد مقتصرة على الشعر والخطابة، بل أصبحت تؤديها خطابات أخرى كذلك مثل الصحافة" فحين ندرس للتلاميذ الموضوعات التي ليس لها مكانة مهمة في عوالمهم المشغولة؛ أي الموضوعات التي لا توجد بين ما يزخر عالمهم بحجة معرفتهم كما هو قديم[54]؛ فإن هذه الموضوعات التي تتسم بالغموض وتضرب في التعمية تصبح لعنة على المراهقين وحينئذ تكون الأنشطة التي تشجعها والنتائج التي نحصل عليها أكبر دليل على غموض الأهداف، وعندئذ تذهب جهود التلاميذ ومدرسيهم أدراج الرياح إذ لا يكادون يحصلون من وراء دراستها إلا على مزيد من كراهيتهم للأدب ودراسته."[55]، فيجب أن يكون النص **ممثلا لروح الأمة** وقيمها في جميع مراحل التعليم نابعا من صميم الواقع العربي الإسلامي والتاريخي ومختلف العلوم الأخرى متفتحا على الثقافات الأخرى بوعي وحكمة، وبذلك يتعلم الطالب فهم حضارته بشكل موضوعي واع وأكاديمي.

ويجب أن نشير إلى أن عملية اختيار محتوى النصوص تطرح علينا سؤالا إشكاليا آخر وهو: **النظر إلى النص باعتباره وحدة مستقلة خاصة بالفهم**[56]. **والنظر إلى النص باعتباره فقرات مفصولة عن نصها الأساسي الذي كتبت فيه أول مرة** ؛ بمعنى آخر للتساؤل:

---

[53] الشاذلي الفتوري، الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية، ضمن اللغـة العربـيـة والـوعي القومـي، بحـوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي، معهد البحوث والدراسات العربية، بيروت، 1984، ص145.

[54] إن هذا لا يعني أن القديم لا أهمية له وليس ذلك ما نقصده، إنما المقصود هو كيفية التعامل مع القديم.

[55] أحمد طاهر مكي وآخرون، تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص189- 140.

[56] H. G- Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, 1981, pp. 93, 94.

هل الفقرات التي نختارها من نص ما يمكن أن نقرأها كخطابات أو نصوص مستـقلة بذاتها عن النصوص التي اختيرت منها؟ وهل المعاني التي تحملها هذه الفقرات أو المقتطفات المختارة تشابه أو تختلف عن الخطاب الأصلي الذي اختيرت منه؟ هل تمثل استعماله الحقيقي؟

نتناول هذه الأسئلة بالتمييز بين ثلاثة أنواع من الفقرات التي توجد دائما في الكتب المختارة الموجهة عادة إلى المراحل التعليمية المختلفة، وهذه الأنواع هي:

- النصوص المأخوذة من الكتب والمقالات وتسمى أحيانا المستخلصات.
- النصوص المقتبسة بتصرف
- التقارير البسيطة.

يعد النص المأخوذ من كتاب أو مقالة ما قطعة من خطاب حقيقي وهو مثال صادق للاستعمال اللغوي، ما دمنا نريد إعطاء المتعلم القدرة على مواجهة الخطاب الحقيقي والاستعمال الصادق للغة، فالأولى أن نجعل النص المأخوذ من خطاب ما نموذجا لفقرة القراءة التي يجب أن ينصب عليها الاختيار.

والصعوبة في هذا، أن فصل تلك الفقرات عن سياقها العام – بحيث تصبح وحدات تبليغية مستقلة تقدم معزولة عن بقية الخطاب لتحقيق الأهداف التربوية – يقلل من قيمتها كخطاب حقيقي. وعادة فإننا لا نأخذ الخطاب على شكل وحدات أو محاولات أدبية ومقالات ورسائل وتعاليق صحفية تعبر عن واقعنا الحياتي؛ فمثلا عند قراءتنا لتعليق ما (Un Reportage) فإننا نقرأه؛ لأننا نعطي الأهمية للموضوع المعالج، ونحن نقرأه فإننا نمزج مضمونه مع معرفتنا عن الموضوع، إننا نقرأ ما نحن بحاجة إليه وما يهمنا ولا نكلف أنفسنا كل مـــا هو بعيد عن عالمنا الشخصي، لهذا فإننا عندما نعطي المتعلم سلسلة من النصوص المأخوذة من الكتب والمقالات ونطلب منه قراءتها فليس من أجل تعلم شيء ما ولكن ليتعلم شيئا عن اللغة وهذا سيساهم في إفساد وتشويه الوجه الحقيقي للاستعمال اللغوي بالنظر إلى الخطاب كاملا الذي اختيرت منه هذه الفقرات.

تعرف النصوص (les extraits) بأنها أمثلة حقيقية للاستعمال اللغوي، ولكن نطلب من المتعلم أن يواجهها بكيفية لا تتلاءم مع نشاطه اللغوي الطبيعي، لهذا لا يمكن اعتبارها أمثلة حقيقية أو أصيلة (Authentiques) للاستعمال. إن مقياس الحقيقــة (La Réalité) ميزة جوهرية للفقرة أنها حقيقة مطلقة، وهكذا فان أصالة النص (AUTHENTICITÉ) هي التي تحدد العلاقة بين الفقرة المختارة من الخطاب ككل والقارئ ومدى ما يمتلك من استجابة نحوها. إن المشكلة هي كما يلي:

كيف نضع قراءة فقرة بكيفية تجعل المتعلم يعتقد أنها الاستعمال الطبيعي للغة؟

هناك امكانات متنوعة:

أولا: لا شيء يتعارض أو يستوجب أن تكون النصوص مرتبطة بعضها ببعض لتكون وحدة ابلاغية طبيعية، قد نأخذ من مراسلات متبادلة ونرتبها ولا نأخذ من الواحدة إلا فقرة أو اثـــنين

ويمكن أن نعتبر هذه المجموعة وحدة كاملة...الخ، ويبقى السياق التبليغي للنص، بحيث يجب أن يكون الموضوع جاذبا لاهتمام المتعلم بكيفية أو بأخرى، وهنا نصل الى بعض الاقتراحات التي ترى أن يكون هناك ارتباط بين تعليم اللغات والمواد التعليمية الأخرى وبهذا الشكل تصبح الوظيفة التواصلية في اللغة الأجنبية هي نفسها التي تمتلكها لغة المنشأ (L.Maternelle) ومن بين الاعتراضات ضد هذا الاتجاه أنه ينقل من خارج حجرة الدراسة إلى العالم الحقيقي الساحر بتجاربه. ولكن هذا هدف كل المواد التعليمية سواء. فالأساتذة يوافقون على القول بأن المواد يجب أن تدغدغ اهتمامات المتعلمين وتوسع تجاربهم حتى يأخذوا فكرة عن العالم الخارجي، ولعل هذه مشكلة من أهم المشكلات التي تعانيها أنظمتنا التعليمية باللغة العربية وبخاصة ما يتعلق منها بالنصوص أن بينها قطيعة وبين الواقع الحياتي المعيش للمتعلم والمعلم معا وفي جميع مراحل التعليم تقريبا، وهذا من شأنه أن يخلق جفوة في العلاقة بين أعوان العملية التعليمية.

إن ما نقصده من وراء كل هذا هو:

أن يكون النص أصيلا له هدف محدد في الواقع الحياتي وفي القسم كذلك. ونؤكد -هنا- على أن أهمية قراءة النص لا تكمن في اللغة أو في المحتوى فحسب وإنما تكمن فيهما معا.

إننا نهدف إلى أن يتعلم تلاميذنا وطلبتنا كيف تبلغ اللغة المعنى، نريدهم أن يطوروا المهارات القرائية المطلوبة لاستخراج المحتوى من خلال اللغة التي تعبر عنه.

4.6.إجراءات لتطوير مهارات القراءة الفعالة للنص

تبدأ هذه الإجراءات بالتركيز على الأنواع الآتية من القراءة:

1.4.6.القراءة السريعة

بحيث نقرأ النص بالسرعة الملائمة من أجل إيجاد معلومة معينة مثل: انظر إلى الصفحة "س" وأوجد تاريخ ميلاد "ع" أو كم مرة استعملت كلمة "طالب" في هذه الصفحة؟

ويكون الشرط الأساسي هو اعتماد السرعة في التنفيذ؛ أي النظرة السريعة للنص من أجل التعرف على لب الموضوع مثلا:

استخدام بعض الصور وطرح أسئلة على الطلبة نحو: ما هي الصورة التي تعكس محتوى النص؟

أو يمكن أن نأخذ جريدة ونقول للطالب: انظر إذا كان يوجد ما يستحق القراءة. مع وجوب تحديد الزمن في هذه الطريقة لأنها تعتمد على السرعة. وليس معنى هذا إلغاء القراءة المعمقة. ولكن الهدف هو أن نساعد المتعلم على أخذ المعلومة بالسرعة التي تساعد على اكتشاف النصوص واختيار مقاطع من نصوص أخرى تحتاج منه بذل جهد لأخذ المعلومة المرجوة، وهذه التمارين تنمي الدافعية عند المتعلمين وتمكنهم من قراءة النص بسرعة وأخذ صورة إجمالية عنه في أسرع وقت ممكن دون الإخلال بمعناه العام.

2.4.6.القراءة المكثفة

ينصب الاهتمام فيها على دقائق الموضوع وتفاصيله وبالناحية الجهرية فيه بالإضافة إلى الفهم، وتعني بدراسة المفردات والتعبيرات الاصطلاحية. ومن ضمن الأهداف المتوخاة من القراءة المكثفة العمل على: "تنمية القدرات لدى الدارس مثل: القدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والقدرة على القراءة الجهرية مع الدقة في نطق الكلمات والأصوات والقدرة على تنغيم الكلام حسب مقتضى المعنى، ومن حيث الوصل والوقف وبدء الفقرة وختامها وكذلك القدرة على الطلاقة"[57].

فهذه القدرات المختلفة تجعل المتعلم يكتسب مهارة الفهم بالنظر إلى جمل النص وفقراته وأبوابه.

3.4.6.القراءة الموسعة

تستخدم لقراءة النصوص الطويلة، كالمقالة والقصة والمسرحية والرواية، من أجل تحديد معناها الإجمالي. والهدف منها تعويد المتعلم على نفسه في قراءة عدد كبير من الصفحات وصولا به إلى قراءة الكتاب كبير الحجم[58].

4.4.6. القراءة الوظيفية

تعمل على تنمية جملة من القدرات مثل استعمال المعاجم والفهارس وكيفية الاستفادة من دوائر المعارف والموسوعات والبحث عن معلومة معينة دون أن ننسى تنمية مهارة الفهم.

ولكي تطور هذه المهارات القرائية المختلفة للنصوص يمكننا أن نستخدم بعض التمارين التي تتأسس على أسئلة تتضمن أنواعا من التعليمات والأنشطة المعرفية المتعلقة بقراءة النصوص من مثل:

التعرف والتنبؤ والتوقع ووضع الفرضيات والتحديد والاختيار وتتبع المعلومات والترتيب وبناء العلاقات وإعادة تناول النص بالتحليل والتلخيص والملاحظة ومراقبة الفهم[59].

تتم صياغة هذه الأنشطة والتعليمات بأن نشتق من المصادر المذكورة الأفعال التي تأمر بالقيام بهذه التعليمات والأنشطة وتنفيذها مثل: تعرف، تنبأ، توقع، ضع فرضيات، حدد، اختر المعلومة، رتب، ابن علاقات، أعد تناول النص بالتحليل، لخص، لاحظ، راقب الفهم.

وتتفرع عن كل فعل من هذه الأفعال أنشطة وتعليمات تتعلق بقراءة النص والتدرب على فهمه وذلك على مستوى بنائه العام وعلى مستوى محتواه.

---

[57] انظر محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز ومختار طاهر حسين، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقويم الدروس، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص217.

[58] المرجع نفسه، ص 240.

[59] Francin Cicurel, Lecture interactive au langues étrangère, 1991, p. 57.

توجد طرائق عديدة لدخول النص، تنطلق كلها من الخطة المتبعة من القارئ، وليس في نيتنا وضع طريقة موحدة للتعلم أو التدرب وإنما اقتراح وضع تمارين متعددة يقوم المعلم بالجمع بينها حسب نوعية المتعلمين ومستوى الفصل أو القسم والأهداف.

فمن الممكن أن نتناول التمارين التي توضح **البناء العام للنص** كما يلي

أ- البحث عن الكلمات المفاتيح في النص

نعني بالكلمات المفاتيح (Les mots clés) الكلمات التي تعطي صورة دلالية صادقة عن النص؛ أي الكلمات الحاملة للمعنى أو ما نسميها بالنواة الدلالية التي ينتظم حولها النص، أو ما يوحي بالفكرة الأساسية أو الفكرة المفتاح إن جاز التعبير؛ فالكلمة -هنا- تعبير لساني عن هذه الأفكار. فمشكلة البحث عن هذه الكلمات وطرائق ذلك كانت محور دراسات تحليلية كثيرة، ولا يعني هذا التقديم مناهج بحث علمية محددة، وإنما تعليم المتعلمين انطلاقا من تحليل موضوعي يبسط نوعا ما لكشف هذه الكلمات بدل الاعتماد على الحدس فقط . ويمكن اقتراح ما يلي:

ب- تحليل العنوان: إذا كان العنوان موضوعا بطريقة جيدة فإنه يحمل أهم الكلمات المفاتيح، ولذلك يمكن أن نطلب من المتعلمين البحث في النص من الكلمات المفاتيح الموجودة في العنوان ومرادفاتها.

ج- إقصاء الكلمات التي يكون معناها عاما شائعا وغير محدد، وكذلك الروابط، وقد يتعدى هذا إلى الناحية الصرفية، والمرحلة الثانية، هي ضبط الكلمات الموجودة بحذف مترادفاتها، بحيث تبقى لدينا الكلمات الأساسية وحدها.

د- تعداد تواتر الكلمات

هي عملية تتم في النصوص التي لا تقل عن الخمس صفحات اذا كنا نريد أن يكـــون هذا التعداد ذا قيمة، فالكلمات ذات المعنى المهم يمكن عدها كلمات أساسية أو مفاتيح. ويمـــكن القيام بهذه العملية بطريقة جماعية أو فردية، فتعلم التلميذ بعد قراءته للنص واستخراج الكلمات المهمة وهو ما بعد مرحلة أولى ما نسميه بفكرة النص.

هـــ- البحث عن العلاقات المختلفة بين الكلمات والجمل في النص ووظائفها والدور الذي تلعبه الروابط وعلامات الوقف والتعبير في انسجام النص.

و- استخلاص الفكرة العامة: أو الفكرة الأساسية والأفكار المساعدة أو الجزئية ومن ثمة الوصول إلى معرفة طبيعة النص هل هو إخباري أم جدلي أم علمي أم حجاجي...الخ. فالنص – عموما– علامة يتكون من دال ومدلول وبهما يتضمن بنية صرفية وأخرى نحوية، فعلينا بتحليل هذه البنيات وتبيان علاقات بعضها ببعض، وذلك بحسب مستويات المتعلمين. أما بالنسبة **لمحتوى النص** فيمكن أن نتناول التمارين كما يلي:

– **الأحـــداث** وتنوعها وتشابكها وعلاقات الشخصيات الموجودة في النص إذا كان قصة أو رواية مثلا، وأدوارهم والزمان والمكان الموجودين في النص والأسباب والنتائج.

وقد تكون هذه الأحداث مباشرة واضحة مصرحا بها وقد تكون ضمنية يتم استخلاصها من النص.

- **المعنى العام والمفاهيم المستخلصة:** مثال ذلك أعتقد أن الكاتب يهدف إلى التأكيد على كذا وكذا ...

- **تقويم النص** وعلاقته بخبرات المتعلمين؛ إذ يمكن إعطاء تمارين مثل: حسب خبرتك، هل التصرفات التي قام بها "س" الشخصية المحورية في النص معقولة وذات فائدة.

- **الرؤية التنبؤية** مثل: ماذا تعتقد أنه سيحدث لـــ "س" مستقبلا؟ وما هو الحل الذي تقترحه؟ والنتيجة التي تتوقعها؟

- **البنية الثقافية والاجتماعية:** وتعنى بمحاولة معرفة القواعد والعلاقات الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والعلاقات بين الموضوعات من خلال النص؛ فأي نص لا بد أن يكون منتوجا لبنية ثقافية واجتماعية محددة، ولا يمكن لأي كاتب أن يمارس نشاطه بمعزل عن السياق الاجتماعي.

لكن لا ننسى – في هذا كله- دور المعلم فواجبنا هو تمكين الطلبة من قراءة النصوص بدون مساعدة من أحد وبالسرعة المناسبة وبصمت وفهم مقبول، وكذلك تقويم تجربتهم من خلال القراءة. فعلينا نحن المعلين أن نضع في أذهاننا أن القراءة **مرض معد** – إن جاز هذا القول- **يكتسب ولا يلقن ولا يمكن أن تكتسب هذه الملكة من فاقدها، إذ فاقد الشيء لا يعطيه كما يقال في المثل.**

لذلك لا بد من أن ينمي المتعلمون قابليتهم للقراءة بأنفسهم وعلينا كمعلمين أن نجعلهم يستغنون عن مساعدتنا في قراءة النصوص، ولا يمكن أن ننفي هذه الحقائق عن طلابنا.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

أبو العزم، محمد عبد الحميد، المسلك اللغوي ومهاراته، الجزء (1)، القاهرة، 1953، وصلاح فضل النظرية البنائية في النقد الأدبي، الطبعة3، 1987.

ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر، الطبعة (1) مادة "فهم"، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، 1988.

إبرير، بشير، تعليم القراءة وفهم النصوص للكبار الجزائريين المتعلمين بلغة أجنبية، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، 1990.

ــــــ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة، مخطوطة، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، سنة 2000، المقدمة.

ــــــ، تعليم القراءة وفهم النصوص للكبار الجزائريين المتعلمين بلغة أجنبية، رسالة ماجستير– مخطوطة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة .

الحاج صالح، عبد الرحمان، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات عدد 4، سنة 1974، جامعة الجزائر.

ــــــ، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج66، 1990.

الحبابي، محمد عبد العزيز، تأملات في اللغو واللغة.

أحمد، أحمد عبد الله وفهيم، مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية للكتاب، الطبعة الأولى، 1988.

المسدي، عبد السلام، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986.

السرغيني، محمد ، محاضرات في السيميولوجيا.

العجمي، فاتح شبيب، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد 1، 1999، الكويت .

الفاربي، عبد اللطيف والغرضاف، عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الطبعة 1، المغرب، 1992.

افانجيلي دو، افانجيليا وآخرون، "مهارات القراءة"، مجلة "فوروم" (Forum)، العدد 4، أكتوبر، 1990 جامعة أرسطو، اليونان.

الفتوري، الشاذلي، الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية، ضمن اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي، معهد البحوث والدراسات العربية، بيروت، 1984.

الصبيحي، محمد الأخضر، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير مخطوطة، قسم اللغة العربية، جامعة قسنطينة.

أضرضور، محمد، "المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات" ، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، 1990، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

بوعيّاد، شكيب، "الأهداف التربوية"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، سنة 1990.

داود، عبده ، دراسات في علم اللغة النفسي.

دينيس، تشايلد، علم النفس والمعلم، ترجمة حلمي عويس، الطبعة الثانية، 1983.

ديشين، أندري جاك، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، الطبعة1، 1991، بيروت.

مكي، أحمد طاهر وآخرون، تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

نصر، حمدان علي، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية مهارة القراءة الناقدة – دراسة تحليلية – مجلة التربية، المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم.

عبده، داود، دراسات في علم اللغة النفسي، الطبعة الأولى، جامعة الكويت، 1984.

فيدوح، عبد القادر، دلائلية النص الأدبي.

فرنسيس، مريم، في بناء النص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية)، دمشق، 1998.

صيني، محمود إسماعيل وناصف، مصطفى عبد العزيز ومختار، طاهر حسين، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقويم الدروس، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

تعوينات، علي، التأخرفي القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

خرما، نايف وحجاج، علي ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة.

غيرو، بيير، علم الإشارة والسيميولوجيا، ترجمة منذر عياشي، دار طلاس للنشر، الطبعة1.

باللغات الأجنبيّة

Cicurel, Francine, Lecture interactive au langues étrangère, 1991.

Galisson, Robert et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris.

Escarpite, R., L'écrit et la communication.

Lafon, R., Vocabulaire de psycho-pédagogie.

Widdowson, H.G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, 1981.